

## Bokrecension

Amhag, Lisbeth, Kupferberg, Feiwei, Leijon, Marie (2013). *Medierat lärande och pedagogisk mångfald*. Lund: Studentlitteratur.

ANDERS MARNER & HANS ÖRTEGREN

Umeå universitet

Mediering är ett begrepp som allt oftare förekommer i den pedagogiska och didaktiska diskussionen. Man menar att begreppet mediering täcker in flera olika sätt att få kunskap och identitet, och inte endast via språk. Boken *Medierat lärande och pedagogisk mångfald* belyser flera av de centrala aspekterna av mediering, med nedslag i bildens, musikens, dramats och rummets olika sätt att mediera. Här diskuteras möjligheten att förena två till synes motstridiga perspektiv på skolan, lärande och kunskap samt meningsskapande och identitet. Boken är intressant därför att den flyttar in konstnärliga frågeställningar rakt in i den pedagogiska och ämnesdidaktiska diskussionen. Skribenterna är alla knutna till Malmö högskola.

I Feiwei Kupferbergs inledande artikel *Medierat lärande och pedagogisk teori* lyfts de överdrivna motsättningarna mellan Piaget och Vygotskij fram, men också mellan konstnärliga och vetenskapliga metoder, mellan språk och talhandling/tanke och mellan imitation och appropriering (dvs. att göra något till sitt eget). Att förlagor och kreativitet inte är varandras motsatser, visas med exempel från Ragnar Josephsons bok *Konstverkets födelse*. Andras verk, egna skisser och översättningar från ett medium till ett annat bildar underlag för konstnärer att "elaborera" (eller reducera). Konstens historia är sålunda ett medierat lärande. Kupferberg diskuterar också skillnaden mellan skolans "simulerade" lärande i förhållande till "autentiskt" lärande och relaterar det till Lave & Wengers praktikgemenskaper och autentiska lärande. Problemet här enligt Kupferberg är att utbildning i grunden alltid är simulerad. Här kan man kanske tycka att Kupferberg, tvärt emot tidigare resonemang, istället är väl dikotomisk. Man kan tänka sig ett antal mellanlägen. Det är intressant att notera att medan Roger Säljö diskuterar den teknologiska utvecklingen i termer av ökad komplexitet,

från fysiska till intellektuella redskap, så menar Kupferberg tvärtom att t.ex. olika sökmotorer och enkla gränssnitt i digitala medier minskar komplexiteten. Det kan också illustreras med den digitala fotografen där bilden kommer direkt, utan framkallning och kopiering.

I sammanfattningen av sin artikel skriver Kupferberg mycket tänkvärt: ”Om vi ska förstå hur lärare arbetar i praxis, måste vi försöka att undgå att stirra oss blinda på enskilda pedagogiska teorier och inte vara för snabba att förkasta den ena teorin till fördel för den andra.” Vi tolkar det som att kognition och mediering är två sidor av samma sak, där det ena förutsätter det andra.

I *Rummet som resurs för lärande och i lärande* behandlar Marie Leijon rummets betydelse för meningsskapande i lärarutbildning. Med resurser för lärande avses de förutsättningar som föreligger, samt lärarnas plan för undervisningen. Resurserna i lärande avser hur resurserna används i undervisningssituationen. Kropparnas positioner, fördelningen mellan ”publik” och ”producenter”, lärare och studenter, studeras utifrån ett designperspektiv på lärande (Selander & Kress 2010) och några av Erving Goffmans begrepp. Undervisningssituationerna gäller två tillfällen av ”receptioner”, dvs. studenterna och lärarna tittar på studentproducerad rörlig bild och diskuterar sedan sekvenserna. Först diskuteras sekvenserna av publiken och sedan av producenterna. De rörliga bilderna berörs dock inte i denna artikel, vilket gör att man kan sakna den roll dessa inslag har i sammanhanget. Såväl skärmen som den rörliga bilden kan ju ses som en del av (det vidgade) rummet.

Anna-Karin Svensson skriver i artikeln *Berättelser om läsning* om sina undersökningar med narrativ metod av hur lärarstudenter tar till sig olika texter. Svensson sammanfattar med att konstatera att medvetenhet om läsning som en relationell process kan utveckla olika läspraktiker. Studenter uppger bland annat en önskan att undvika en alltför idealiserad bild av lärarens egenskaper och istället inspireras av måttliga målsättningar. Detta, liksom andra relationella faktorer som påverkar studenternas möte med den akademiska läspraktiken belyses i kapitlet. Inte minst visar excerpter på studenter som uppskattar lärandesituationer med kommentarer och textanalyser som sker i samverkan med andra studenter. Vikten av att vid sidan av akademiska texter även läsa skönlitteratur påpekas, men när sådana möjligheter ges finns risken att de invanda genrerna inte utmanas. I de berättelser Svensson återger finns även lärarstuderande som menar att de kan känna sig främmande inför forskarrollen och det akademiska språkbruket. Samtidigt innebär mötet med högskolan att nya vägar till läsning och reflektion öppnas och författaren summerar behovet av pluralism för att vidga en allsidig läsförståelse. Behov av att bjudas in av *viktiga andra*, det kan vara elever eller kollegor, att anta *utmaningar* och att främja lek, lust och fantasi i samband med läsandet apostroferas. Sammantalet befordrar detta en relationell

läsprocess som både kräver och möjliggöra delaktighet i flera former av läsning, ej enbart traditionellt akademiska.

*Lisbeth Amhag* vill i sin artikel *Kamratrespons och självvärdering i nätbaserat lärande* visa och exemplifiera hur både sociokulturella och kognitiva perspektiv i nätbaserat lärande kan relateras till kamratrespons och självvärdering av studenter. Amhag närläser studenters argumentation med hjälp av en utveckling av Toulmins kognitivt orienterade argumentationsmodell som dissekerar påståenden och argument i olika kategorier. Till det läggs den dialogicitetsmodell som emanerar från Bachtin och som bygger på samspel och intertextuella relationer. I praxis bygger det senare på att definiera vad som är den egna rösten, vad som kan betraktas som en neutral eller ej tydligt angiven källa, andras röster samt andra röster från litteraturen. Genom att para dessa med argumentationsanalys läser Amhag in de kreativa tankeredskap som olika utbyten av nätbaserad kamratrespons möjliggör. Det är intressant, men långt ifrån enkelt att säkerställa hur argument skall karakteriseras i denna komplexa modell. Vi kan tycka att de enskilda argumenten är svåra att skärskåda och ta för givna, men författarens förmåga att sammanlänka dem med dialogicitet skapar en tilltro till metoden i stort.

Bland de risker och möjligheter nätbaserat lärande möjliggör exemplifieras studenters "lurpassande" (lurking), för att haka på vad andra har skrivit, men som kan ha förtjänsten att på så vis ta till sig andras resonemang och knyta an dessa till sina egna argument. De resultat som framkommer visar på att självvärdering bland studenter med fördel kan användas formativt och att återkoppling leder till ökad delaktighet genom att studenter och lärare skapar ömsesidig förståelse av lärandemål. Studenterna blir även "medlärare" och denna förändring i roller ger lärarna mer tid för såväl feedback som bedömning. Amhags slutsats är att lärares återkoppling till studenter och studenters kamratresponser via nätet ger bäst effekt när den är omedelbar, öppen, tydlig och målinriktad. Som författaren anmodar kan detta låta sig göras såväl i distansstudier som i campusmiljöer, givet att de studerande får träning i och utvecklar redskapen för välgrundade diskussioner, reflektioner och kritik över egna och andras läroprocesser.

*Anneli Einarssons* artikel *Dramapedagogik som form för medierat lärande* baserar sig empiriskt på erfarenheter från drama på gymnasieskolor och utsäger av studenters uppsatser om dramapedagogik. Som teoretisk modell använder hon den fyrfältstabell som beskriver olika förhållningssätt till ett givet ämne (Lindström 2008). Distinktionen mellan mediespecifika inslag och medieneutrala (Marner och Örtegren) har av Lindström infogats i en modell som beskriver studier av ämnen som kan vara övervägande konvergenta eller divergenta. Diskursanalyser av några uppsatser av dramastudenter klassas som övervägande medieneutrala,

vilket skulle kunna tyda på en brist i metodutveckling av ämnets särart. Författaren frågar vad som kan anses vara mest unikt för dramapedagogik som exempel på medierat lärande och tar bland annat fasta på växlingen mellan den fiktiva världen och den verkliga.

Det är en konkret och intressant genomgång av tänkbara positioner i relation till dramaämnet och med fördel utreds tänkbara inriktningar och kvaliteter som utvecklas inom "hemmediet" drama som Einarsson definierar som agerande genom improvisation, interaktion och reflektion i grupp med fokus på lärandeprocesser genom lek. Det är en form av fysisk gestaltning i fiktionens former. Här anknyts till *metaxis* som just betonar relationen fiktivt och verkligt (Boal). Utifrån studier av gymnasieelever menar författaren att kognitiva processer sker genom utforskande av eget och andras kroppspråk och handlande. Samtidigt betonas vikten av att pedagogiskt drama inte får stanna vid privata upplevelser utan kräver reflektion och bearbetning.

*Anna Linge* ger på motsvarande vis ett förslag till karaktäristik av *När och hur musikaliskt lärande blir kreativt*, som titeln på hennes artikel lyder. Hon kallar med en ordlek en kreativ musikpedagogik för ett *svängrum* och vill utreda de olika faser detta kan tänkas bestå av. Ansatsen riskerar att bli något normativ, men författaren listar tänkbara faktorer och redogör för excerpter av intervjuer med lärare som beskriver musikärbetet. Koppling till bland annat Wertsch's (1998) teori om olika sätt att lära, genom bemästrande och genom appropriering, är också en grund i analysen av elevers lärande.

Linge sammanfattar "svängrummet" som en plats där det sker en samverkan mellan en förmedlande undervisning med en kreativt problemlösande. Elever behöver musikaliska förebilder och tillägna sig en säker teknik, men bör ges stor frihet i att välja själva och tränas lösa musikaliska problem självständigt. Intervjuer med lärare befäster bilden av att elever med olika bakgrund, t ex fostran i musikskolan eller via egen spelaktivitet i band på fritiden, har konsekvenser för elevernas förväntan på skolundervisning och lärarens möjligheter att lägga upp den. Det uppmanas till viss försiktighet så att inte läraren riskerar att störa elever i kreativa faser. Linge anför att forskning visar (Green 2008) att musikelever i ett kreativt musikärbete visar stort tålamod med varandra när de lär sig tillsammans och endast vill ha lärarens stöd när de inte kommer vidare själva. Det förefaller dock oss vara en risk för undfallenhet för att inte störa en kreativ process, om denna inställning blir ett axiom. Däremot är artikeln ett viktigt inlägg i vikten av att utnyttja elevers självständighet i lärandesituationer.

*Gunilla Welwert* anknyter i artikeln *Bild som medium för lärande* till Marie Leijons studie av meningsskapande i lärarutbildningen vid Malmö högskola genom att ytterligare belysa den metod som Thomas Koppfeldt kallar reception av bild.

Hon berör också Kress' och van Leuweens (2001) fyra steg, *diskurs, design, produktion* och *distribution*. Welwert diskuterar bildämnet i relation till olika äldre ämneskonceptioner och dess möjligheter att anknyta till samtidskonsten. Hon redogör för intressanta inslag i hur Malmö högskola bedriver sin bildläraryt utbildning men påpekar också att alla skolämnena har behov av kreativ kompetens. Gestaltande examination, visuell kultur, digitala medier, dokumentation och artist's books berörs i anknytning till lärarutbildningen. Paul Duncum förs fram som viktig pedagog inom Visuell kultur området. Han presenterar sju principer som möjliggör annan typ av bildanalys än studiet av formella kvaliteter. Dessa är *makt, ideologi, representation, förförelse, blick, intertextualitet* och *multimodalitet*.

Samtidigt påtalas problematiken i glappet mellan skolans ofta manuella bildundervisning och elevernas digitala bildanvändande på fritiden. I vår forskning har vi funnit samma fenomen. Welwert påpekar också att bildsalarnas utseende och utrustning skapar förväntningar hos eleverna om att snarare använda temperablock och lera än att arbeta med digital bild och samtidskonst. Många bildstudenter tycks också ha förväntningar om att bildämnet i högskolan är det samma som det ämne de hade i deras ungdomsskola. Sammanfattningsvis så blir bilden att det i lärarutbildningen förekommer experimentellt och undersökande arbete, medan skolan bedriver undervisning enligt äldre ämneskonceptioner.

Det är inte ovanligt att lärare i tidigare åldrar använder kommentarer om elevbilder endast i syfte att peppa eleverna; "Vad fint du ritat!" blir ett standardomdöme. Det estetiska perspektivet ställs alltså i motsats till beskrivning och berättande i bild. *Charlotte Pagetti* visar i artikeln *Barns bilder som betydelsebärande medier* hur mycket som kan tänkas utvinnas ur en elevbild med bildsamtal med yngre elever. Hon anknyter till C.S. Peirces semiotiska triad ikon, index och konventionellt tecken i sin bildanalys.

Överlag är det lärares möjligheter att iscensätta aktiva lärandesituationer där de studerande ikläds huvudrollen, som är en röd tråd i flera av artiklarna, som ofta handlar om lärarutbildningen. Det är i ett estetiskt perspektiv en attraktiv tanke, samtidigt som det är av vikt att betona mediering som en förutsättning för att frigöra denna aktiva lärandeprocess hos de studerande. Det blir spännande att följa fortsatt forskning med exempel på hur detta praktiskt genomförs och de resultat man finner när olika grupper av elever och studenter granskas!